

A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DE ESTUDO EM CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: DESAFIOS AOS PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO

A STUDY OF OBJECTS CONSTRUCTION IN SCHOOL CURRICULUM AND MANAGEMENT: CHALLENGES TO RESEARCHERS IN EDUCATION

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.v0i50.47643>

ANDRADE, Éderson¹
ABDIAN, Graziela Zambão²

RESUMO

Considerando a produção intelectual do campo do currículo e da gestão e suas possíveis articulações, o objetivo deste artigo foi analisar os principais desafios para a construção de objetos de estudos que desestabilizem visões binárias e prescritivas. Realizamos mapeamento das principais abordagens que constituíram um e outro campo para, em seguida, apontarmos os desafios e problematizarmos o campo científico da educação. A recuperação do percurso teórico evidenciou pontos semelhantes que se desdobram em desafios interessantes que considerem as demandas das realidades escolares pela compreensão de problemas latentes de seu cotidiano. A transposição da preocupação técnica para a preocupação política nos dois campos contribuiu para demarcar elementos críticos da práxis educativa escolar, no entanto, o foco centralizado no Estado tem indicado limites ao olhar complexo inerente à vida da escola. Podemos dizer que o desafio é constituir novos horizontes teórico-metodológicos que permitam perspectivar nova relação da pesquisa com o objeto pesquisado. No campo do currículo, as ponderações realizadas explicitam o caminhar neste sentido, no entanto, o campo da gestão escolar não nos permite dizer o mesmo. Os desafios postos dizem respeito, sobretudo, ao questionamento do conhecimento e de seus efeitos de verdade e de poder.

Palavras-Chave: Currículo; Gestão escolar; Objetos de estudo em Educação; Abordagens teórico-metodológicas.

ABSTRACT

Considering the intellectual production of the curriculum field and management and their possible connections, the purpose of this article is to analyze the main challenges for the construction of objects of studies that destabilize binary and prescriptive views. We have mapped of the main approaches that constituted one and the other field, then we point the challenges and we problematize the scientific field of education. Safeguarded their specificities, the recovery of the theoretical route showed similar spots that they unfold in interesting challenges to consider, above all, the demands of the school realities by understanding potential problems of their daily lives. The implementation of technical concern for policy concern in both fields contributed significantly to demarcate critical elements of the school education practice, however, the central focus in the State has indicated limits to the complex look inherent in the school life. We can say that the challenge lies in forming new theoretical and methodological horizons they allow to foresee new relation with the researcher and the researched object. The curriculum field, the weights made explicit the walk in this direction, however, the field of school management does not allow us to say the same. The challenges posed concern the construction of conceptual tools that highlight the traditional theories in an attempt to seek explanations and partial narratives, located at the place and particular. Above all, the question of knowledge and its effects of truth and power.

Keywords: Curriculum; School management; Subjects of study in Education; Theoretical and methodological approaches.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Educação Básica na Rede Pública do Estado do Mato Grosso e do Centro Universitário de Várzea Grande.

² Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Pós-Doutorado, pelo Programa PDJ do CNPq, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Professora do Departamento de Administração e Supervisão Escolar e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Introdução

Os desafios para as pesquisas em educação não são novos. Tensões neste campo vêm sendo traduzidas por vários aspectos, dentre estes, destacamos nos subcampos do currículo e da gestão escolar como seus aportes teórico-metodológicos se tencionam na efetivação de pesquisas sobre a educação e a escola. Buscamos, a partir das leituras dos campos do currículo e da gestão escolar, promover um debate que possibilite uma visão antiessencialista e não fixa em torno do desenvolvimento das pesquisas em educação.

Ambos os campos, currículo e gestão escolar, têm nos evidenciado uma trajetória teórico-metodológica marcada por perspectivas que buscam rupturas entre si, uma espécie de luta infindável em torno de sentidos que se dizem contraditórios, uma luta pela eliminação do outro. Contudo, muitas vezes acabam coadunando com alguns sentidos que se mantêm em ambas as perspectivas, um destes sentidos é o caráter prescritivo de muitas pesquisas as quais ditam, mesmo refutando aspectos tecnicistas e empresariais na educação, o que a escola deve fazer. A nosso ver, essa lógica é prejudicial a uma escola que busca a justiça social e a democracia, pois impede ou ao menos limita as condições políticas de produção que existem nas articulações que os sujeitos estabelecem entre espaços tempos micro e macro.

A construção de uma prescrição do que a escola deva fazer apresentada em pesquisas acerca do currículo e da gestão escolar, seja em perspectivas críticas ou em perspectivas tecnicistas, apresenta-nos um grande desafio, pois ao permanecerem em uma perspectiva prescritiva impedem que pesquisas tragam análises potentes acerca das produções dos sujeitos. Produções marcadas pelas ações políticas e não meramente de implementação (de sucesso ou fracasso).

Alguns leitores podem estar se perguntando por que pensar as aproximações e/ou distanciamentos que se apresentam nos campos do currículo e da gestão escolar. Uma possível resposta se constitui em torno de dois pontos: os campos do currículo e da gestão escolar têm ampla produção na educação brasileira há muitas décadas, sendo os dois responsáveis pela produção de muitas políticas educacionais que buscam a qualidade da educação escolar pública, contudo, com ligeiras ou quase nenhuma articulação em pesquisas; a análise do desenvolvimento das articulações teórico-metodológicas dos dois campos pode oferecer elementos ricos à produção dos discursos sobre qualidade na educação escolar pública brasileira, os quais estão sobremaneira presentes nas pesquisas, mídia e propagandas políticas, sem que, necessariamente, estejam acompanhados de argumentos consistentes.

Ambas as sinalizações se inserem em projeto de pesquisa integrado que tem buscado analisar a reconfiguração da área da administração educacional/escolar no Brasil após período crítico dos anos de 1980. As preocupações apontadas pelo desenvolvimento desta pesquisa nos levam a colocar em xeque as perspectivas que tendem a fixar um único ideal para o avanço da educação escolar pública brasileira. No campo do currículo, já temos visto sinalizações pós-críticas que avançam nesse sentido, contudo, no campo da gestão, ainda não podemos dizer o mesmo, uma vez que ele tem travado longas lutas em torno da binarização administração empresarial e gestão democrática, o que, para nós, tem se mostrado pouco potente para o avanço da área.

Considerando este contexto, temos como objetivo analisar os principais desafios para a construção de objetos de estudos que desestabilizem visões binárias e prescritivas que contemplem os campos do currículo e da gestão nas pesquisas em educação. Para isto, realizamos mapeamento das principais abordagens que constituíram um e outro campo para, em seguida, apontarmos os desafios e problematizarmos o campo científico da educação.

A produção deste artigo apresenta preocupação epistemológica, no sentido de compreender a construção social do conhecimento, os limites e as possibilidades de sua produção, [...] “não apenas visando à análise crítica do que é realizado, mas à produção de sínteses que contribuam para o desenvolvimento do campo” (ALVES, 2006, p. 620). A intenção também é a de podermos contribuir, gradualmente, com a realização de saltos qualitativos na pesquisa de campo, na medida em que identificamos como os pesquisadores estão desenvolvendo suas ideias e proposições (TELLO; MAINARDES, 2015).

A construção teórico-metodológica do campo do Currículo

O campo do currículo vem se desenvolvendo sistematicamente a partir do início do século XX. Durante sua trajetória, podemos sinalizar alguns movimentos que se constituíram como ferramentas teórico-metodológicas para o desenvolvimento e compreensão do campo: uma perspectiva tecnicista, uma crítica e uma pós-crítica. Todas elas coabitam as políticas de currículo (macro e/micro), e que trazem um desafio para as pesquisas no que concerne a necessidade de não prescrição para a escola, ou seja, como pensar as relações entre tais perspectivas e a produção curricular que a escola desenvolve.

A perspectiva Tecnicista de Currículo, ancorada no positivismo e pragmatismo, talvez seja a que mais teve e tem impacto na construção dos currículos escolares brasileiros. Destacaremos aqui dois teóricos de destaque desse cenário, John Franklin Bobbitt e Ralph Tyler. Um dos primeiros teóricos a sistematizar acerca do campo curricular foi Bobbitt, a sua

obra “O currículo”, de 1918, foi um marco para os estudos curriculares (SILVA, 2010). Nela, o autor destaca as finalidades técnicas do currículo e como o mesmo deve ser organizado. Já no início de sua obra, Bobbitt (2004) salienta que no campo educacional existem os que defendem a cultura na formação das pessoas e os que defendem o fazer, a prática. Ao se perguntar sobre a opção correta, ele responde: os dois.

Embora sua resposta seja que os dois campos sejam importantes, no decorrer de sua obra, ele enfatiza o campo da prática social e destaca que os currículos escolares devem incidir sobre o mesmo. A cultura é vista como patrimônio que os estudantes devem ter acesso. Para Bobbitt (2004), a escola é uma entidade que deve funcionar como uma fábrica, tendo o currículo o dever de processar crianças capazes de serem eficientes onde elas estiverem. O currículo, para Bobbitt (2004), deve preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa, selecionando as grandes áreas a serem trabalhadas encontradas na sociedade, ou seja, construir os objetivos a serem atingidos pelos alunos futuramente na sociedade (LOPES; MACEDO, 2011).

Para Kliebard (2011), Bobbitt adaptou os princípios da administração científica, propostos principalmente por Frederick Taylor, para pensar a organização escolar: usar toda a área escolar o maior tempo possível, reduzir o número de trabalhador possível dentro da escola, fazendo com que cada um efetive o máximo em suas funções, diminuir os gastos supérfluos na escolarização, dentre outros. Segundo o autor (2011, p. 10),

A extrapolação desses princípios da administração científica para a área do currículo transformou a criança no objeto de trabalho da engrenagem burocrática da escola. Ela passou a ser o material bruto a partir do qual a escola-fábrica deveria modelar um produto de acordo com as especificações da sociedade. O que de início era simplesmente uma aplicação direta dos princípios de administração geral à administração das escolas tornou-se uma metáfora central em que se fundamentaria a teoria moderna do currículo.

Com tais subsídios, a escola e o currículo não deveriam se preocupar em trabalhar com o “indivíduo” segundo as suas potencialidades, pois os objetivos e a eficiência organizacionais seriam sempre centrais. É uma busca constante de como preparar os sujeitos para atenderem bem ao contexto social, ou mais precisamente, servirem ao contexto econômico. Seguindo os princípios de Bobbitt (2004), as políticas curriculares deveriam dar conta da sistematização burocrática da escolarização.

O referido autor foi um dos pioneiros na sistematização curricular, contudo, a obra de Ralph Tyler, “Princípios Básicos de currículo e ensino”, de 1949, teve um impacto grandioso nos estudos curriculares nos Estados Unidos e também no Brasil, tomando mais força ainda a

ideia de currículo como organização escolar de uma forma técnica administrativa (SILVA, 2010).

Nesta obra, Tyler (1981, p. 2), logo de início, postula quatro questões cruciais, que devem ser pensadas e respondidas, para a construção do currículo escolar:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Estas questões são basilares para a construção de programas curriculares. As políticas de currículo pensadas à luz destes princípios devem postular como se chegar à eficiência dos alunos, focando-se principalmente nos objetivos. Tais objetivos são selecionados a partir do conhecimento dos alunos, de estudos da vida contemporânea e de sugestões oferecidas por especialistas (TYLER, 1981).

A compreensão destas perspectivas é fundamental para o estudo das políticas curriculares. Como já salientado, tais concepções não foram eliminadas com o aparecimento de outras perspectivas curriculares. Os modelos propostos por Ralph Tyler e John Franklin Bobbitt são contemplados em muitos documentos de políticas de currículo, pelo Brasil.

Mesmo não havendo mais pesquisas no campo do currículo que articulem uma proposição tecnicista e positivista podemos destacar que esta perspectiva é um elemento tensionador na produção de trabalhos que buscam rechaçar esse modelo de produção curricular (LOPES et al, 2006). Contudo, é preciso sinalizar que a simples intenção de rechaçar a perspectiva tecnicista de currículo não significa deixar de prescrever linearmente o que a escola deve fazer, o que a nosso ver é extremamente excludente para uma visão educativa democrática e de qualidade.

O movimento Tecnicista dominou o pensamento curricular por muitos anos, isso não significa dizer que este já não exista mais. Contudo, a partir da década de 1960, outros movimentos iniciaram o combate a tal perspectiva curricular. A revisão de bibliografia dos estudos sobre o currículo nos indica que, talvez, a palavra mais adequada seja o “combate” ao conjunto de subsídios teóricos que predominavam até então. O surgimento de perspectivas críticas de currículo, ligadas principalmente ao marxismo, nasceu justamente para tentar romper com a lógica de que a escola é uma indústria, mostrando que os alunos são mais do que meros reprodutores da/para a sociedade capitalista.

Enquanto o movimento das perspectivas tecnicistas esteve preocupado em postular como deveria ser a organização dos currículos para chegar a maior eficiência dos alunos, ou seja, em como fazer um currículo, as perspectivas críticas se preocuparam e se preocupam com a explicação e discussão de conceitos chave como: ideologia, classe social, emancipação, currículo oculto, resistência, os quais nos permitem compreender o que o currículo faz com os alunos e com a escola (SILVA, 2010). Muitos teóricos e obras são emblemáticos nas críticas aos modelos tecnicistas de currículo, iremos destacar dois: Michael Apple e Jose Gimeno Sacristán.

As obras de Michael Apple, curricularista estadunidense, tiveram grande impacto no campo curricular brasileiro. O autor tece críticas severas às concepções tecnicistas de currículo. A principal discussão travada por Apple está relacionada às questões econômicas e aos seus impactos no campo curricular, contudo, a cultura, por exemplo, não é vista por ele como um simples reflexo da economia (SILVA, 2010), pois apresenta sua própria dinâmica. Apple (1982, p. 44) sinaliza que temos que pensar que a cultura não é uma produção apenas da classe burguesa, pois

Existe uma singular combinação de cultura popular e cultura de elite nas escolas. Como instituições, elas se constituem em áreas excepcionalmente interessantes e fortes, política e economicamente, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural numa sociedade.

Para ele, existirá uma divisão entre culturas, a do pobre e a do rico. Embora o autor traga a cultura como um ponto importante para pensar a construção curricular, a mesma ainda é vista de forma dicotomizada. Essa visão binária continua fortalecendo uma perspectiva de pesquisa em educação e currículo que rechaça as construções políticas próprias das escolas, uma vez que prevê a constituição de currículos que sejam fortalecidos por conhecimentos pré-estabelecidos.

No cenário da perspectiva crítica, a cultura assume um papel importante no que tange à distribuição cultural nas escolas, é nesse sentido que reside uma das críticas deste autor, que pode se expressar em seus questionamentos: o importante não reside em saber quais conhecimentos verdadeiros devem estar no currículo, mas sim o porquê deles estarem no currículo, porque políticas curriculares tendem a imprimir uma cultura, porque a cultura elitizada é privilegiada.

Em torno destas e outras indagações, encontra-se Jose Gimeno Sacristán, curricularista espanhol, que se ancora na perspectiva crítica de currículo. Segundo Sacristán (2000, p. 34), o currículo se define como o “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e

administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como esta se acha configurada.” Sendo um projeto de seleção, o currículo exige que alguém escolha o que é certo, e neste momento, a cultura se torna um artefato. Há uma grande contribuição para a discussão de currículo no cenário escolar, contudo, ela acaba tendo uma posição fixa, que se expressa ora na cultura de elite, ora na cultura popular, ou seja, o debate permanece polarizado.

Consideramos que as perspectivas críticas se constituem como um método potente para a compreensão de muitos pontos das políticas curriculares. Elas fazem uma importante discussão acerca do poder na constituição de políticas curriculares, acenderam as discussões que desconstróem alguns elementos que sustentam as perspectivas tecnicistas, enfim, possuem um arcabouço teórico importante no campo curricular. Contudo, há uma centralização em questões de classe, por exemplo, que pode enfraquecer o debate acerca das potencialidades de compreender as políticas curriculares como políticas culturais. Muitas pesquisas fincadas nesse arcabouço teórico-metodológico acabam rechaçando as articulações políticas no cotidiano escolar e prescrevendo como deveria/deve ser a escola para atingir níveis de qualidade social.

Um terceiro movimento sobre as discussões curriculares começou a ter corpo no cenário brasileiro a partir dos anos 1990: a perspectiva pós-crítica de currículo. Nessa perspectiva o currículo tem sido pensado e operado em uma lógica do porvir, na busca das articulações provisórias dos sujeitos, na não prescrição do que a escola deva fazer. Elas contribuem para a compreensão das relações de poder em múltiplos espaços tempo na produção de políticas curriculares, tirando a centralidade das mesmas de um único foco: o Estado.

Destacamos neste artigo a importância das concepções pós-estruturalistas no campo curricular operando com construções teóricas de três curriculistas importantes no Brasil: Tomaz Tadeu da Silva, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. A intenção é trazer uma discussão que descentre as concepções de currículo que se pretendem fixadas, ou seja, é pensar possibilidades de currículo e de políticas curriculares que se distanciem de qualquer centralização. Nas perspectivas pós-críticas, contudo, não temos apenas concepções pós-estruturais, nelas está presente um conjunto de outras fontes teóricas como os estudos culturais, o pós-colonialismo, a teoria queer, o pós-modernismo, enfim, uma série de concepções que sinalizam para o currículo não como algo dado, mas como práticas de significações. Pesquisas assentadas nessa perspectiva procuram rechaçar qualquer ideia de prescrição para a escola, elas destacam os movimentos construtores no cotidiano escolar, privilegiam os atravessamentos entre os contextos micro e macro sem polarização, sendo o currículo fruto das práticas discursivas entre sujeitos que se encontram em múltiplos cenários.

Pensando currículo a partir destas matrizes teóricas, temos como um dos pioneiros no Brasil o estudioso Tomaz Tadeu da Silva, foi ele que na década de noventa começou os escritos de currículo a partir destes aportes, além de fazer uma série de traduções de textos que alavancou os estudos curriculares à luz do pós-estruturalismo (LOPES e MACEDO, 2011). Segundo Silva (2003, p. 17) “o currículo, tal como a cultura, é compreendido como: 1) uma prática de significação; 2) uma prática produtiva; 3) uma relação social; 4) uma relação de poder; 5) uma prática que produz identidades sociais”.

A cultura e a linguagem assumem lugar de destaque. O currículo passa a ser pensado não como uma estrutura a ser seguida, mas como algo a ser significado pelos sujeitos viventes dos currículos. As relações de poder travadas no momento da produção curricular, da sua significação, são descentralizadas de um órgão central (o Estado) e passa a se constituir em múltiplos espaços de disputas.

Lopes e Macedo (2011), ancoradas nos estudos mencionados, compreendem o currículo como uma prática discursiva, uma intrínseca relação de poder nas construções de sentidos, a realidade curricular, o currículo é construído a partir do discurso, um processo constante de criação e recriação. Para as autoras (2011, p. 203),

O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Ele é, portanto, uma prática cultural... Não estamos tratando a cultura como objeto de ensino nem apenas como produção cotidiana de nossas vidas. Estamos operando mesmo com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação.

O currículo é pensado não como um produto a ser consumido, mas como um processo de significar o mundo, as coisas, a vida, a escola, tudo o que nos cerca. Essa leitura potencializa o rompimento com preconceitos no tocante aos que possuem cultura elitizada ou popular, ela despolariza essa visão. O currículo é significado num fluxo constante, tendo a possibilidade de negociar culturas múltiplas. Os alunos e professores podem, nas práticas pedagógicas, construir e reconstruir seus currículos.

Nesta perspectiva teórica, sinalizamos a necessidade de pensar o currículo a partir de diversos olhares, buscando compreender as múltiplas negociações de sentido vivenciadas no contexto da prática que evidenciam formas diferentes de compreensão e ação sobre o mundo. As pesquisas nessa lógica desconstruem e desestabilizam qualquer tentativa de fixação permanente. O que acontece é um processo de hegemonização eternamente provisório.

A construção teórico-metodológica do campo da gestão escolar

O campo da gestão escolar é recente e teve seu debate acalorado nos anos 1960, momento em que foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE) que, ao longo das décadas ampliou sua atuação e é reconhecida, atualmente, por Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Os estudos em administração escolar no Brasil, apesar de não equipararem integralmente a escola à empresa por considerarem as diferenças entre seus objetivos, subsidiaram-se, em sua origem, na Teoria Geral da Administração (TGA), com o intuito de assegurar a eficiência e eficácia do empreendimento escolar (RIBEIRO, 1952; LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976).

Encontramos em escritos de Anísio Teixeira (1968) os únicos registros elaborados fora de tal perspectiva. Em sessão solene de abertura do I Simpósio de Administração Escolar, ele pontuou que a administração escolar e a administração da fábrica não apenas são diferentes como polarmente opostas. Tendo sua atuação como administrador público, o pensador e profissional da educação não se dedicou às pesquisas acadêmicas em administração escolar o que nos possibilita afirmar que houve predominância, entre os anos 1950 e 1980, da perspectiva teórica que assemelhou a administração escolar à administração de empresas.

Compartilhando dos princípios da TGA, Ribeiro (1952), catedrático em Administração escolar e Educação Comparada da Universidade de São Paulo, indica que a administração escolar se fundamenta em três elementos que têm em vista a complexidade dos empreendimentos humanos e o jogo de interesses daí advindos: racionalização do trabalho; divisão do trabalho e interesse no trato pela administração. O autor concebe a administração uma solução aos riscos causados pela divisão do trabalho, com efeito, chega a definir-se como o processo para melhor conduzir os grupos humanos que operam em tarefas divididas para alcançar um objetivo comum.

Lourenço Filho (2007)³, na década seguinte, indica que a função do diretor/administrador escolar se concentra na liderança. No que tange às atividades do administrador, devem-se considerar a de coligir informações a de decidir a resolução dos problemas. Para tanto, cabe ao administrador conhecer o empreendimento em que está inserido para, posteriormente, atuar, acrescentando questões, as quais integram as principais ações do administrador escolar, sendo elas: a) planejar e programar; b) dirigir e coordenar; c) comunicar

³ A primeira edição do livro data de 1963 e a última de 2007. Conforme prefácio da última edição, realizado por Leonor Tanuri, o livro contou com 7 edições, sendo 5 delas realizadas entre 1963 e 1970, pois era referencial básico para a formação de administradores escolares, à época.

e inspecionar; d) controlar e pesquisar. Das ações, Lourenço Filho (2007) enfatiza a importância da comunicação, porque, segundo ele, muitos problemas são fruto da falta de informação, tanto por parte dos “dirigentes” quanto por parte dos “subordinados”. Inspeccionar não significa apenas fiscalizar, no sentido de disciplinar, senão comunicar em todos os sentidos: de “cima para baixo e de baixo para cima”, favorecendo, pois, a maior solidariedade entre os que trabalham.

Complementando sua abordagem, o autor diz que a função de direção sempre se individualiza, razão porque, já na década de 1960, havia uma preocupação latente com seus “atributos” pessoais, uma vez que a liderança, para ele, referia-se à qualidade do administrador em bem interpretar o “[...] espírito comum da organização, optando e decidindo no melhor sentido de sua coesão.” (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 78)

Alonso (1976) trabalhou com abordagem semelhante e, adotando abordagem sistêmica para a análise da organização escolar, propôs que a administração escolar tenha como função o ajustamento dos fatores internos e externos do sistema escolar, para que se mantenha em equilíbrio. A autora identifica a direção a um dos componentes do processo administrativo que, para ela, “[...] representa um ponto muito importante uma vez que dela depende o funcionamento da engrenagem administrativa prevista nas fases anteriores do processo, dela dependendo, portanto, o funcionamento da empresa.” (ALONSO, 1976, p. 131)

Para tanto, admite que o papel do diretor seja fundamental para assegurar a unidade e a implementação de todo o programa institucional. O diretor deve ser um líder do corpo docente, a ponto de estabelecer a tônica do processo educacional global, de transmitir entusiasmo e interesse pelo progresso do ensino e estimular o trabalho de equipes. Para Alonso (1976), a função do diretor e/ou administrador escolar “[...] não é mais uma função logística, isto é, de mobilização de recursos, mas sim uma função estratégica, ou seja, de condicionador de reações daqueles que serão afetados por certos objetivos e ações.” (ALONSO, 1976, p. 154).

Os escritos dos anos 1950 a 1970 revelam a predominância, no campo da gestão escolar, de referenciais teóricos que trazem uma preocupação com sua dimensão técnica. Os diferentes autores trazidos para o debate concentraram seus esforços na construção de uma Teoria da administração escolar centrada, inicialmente, no processo administrativo (RIBEIRO, 1952), em seguida, no papel do diretor (LOURENÇO FILHO, 1963; ALONSO, 1976), com o objetivo de constituir um campo de pesquisas que possibilitasse profissionalizar a administração escolar e trazer, conseqüentemente, maior eficiência e eficácia para a escola. Sendo esta última (eficácia) compreendida como a consecução da função social da escola de contribuir com o desenvolvimento econômico da sociedade que se industrializava.

Na década de 1980, houve forte crítica à construção teórica anterior, sendo o estudo de Paro (1986) um dos marcos do período, principalmente, por ter explicitado, com base no referencial marxista, a especificidade “do processo de produção pedagógico” e as possibilidades de a administração escolar contribuir com a “transformação social.” Ao tratar da especificidade do processo de produção pedagógico, o autor defende a necessidade de construção teórica própria à escola, considerando os objetivos que se pretende alcançar por meio da escola e a natureza do processo que envolve a sua busca. Para tanto, defende que a administração deva ser fruto da coordenação do esforço humano coletivo, e não de indivíduos a quem se reservam poder e autoridade irrestrita sobre os demais.⁴

Em pesquisa realizada sobre a contribuição da ANPAE para a construção do conhecimento em administração escolar, Maia (2008) indicou que a produção dos artigos na Revista Brasileira de Administração Escolar - periódico mantido pela associação desde 1983 – explicitou o movimento da dimensão técnica à dimensão política no tratamento dado à temática, representado por autores como Arroyo (1983) e Sander (1983). O segundo autor explicita, inclusive, duas pedagogias as quais embasam, conseqüentemente, duas perspectivas teóricas distintas de administração escolar: a da integração (representada pelos autores dos anos 1960 e 1970) e a do conflito (representada pelos autores marxistas dos anos 1980). Além da mudança de referencial teórico nos estudos (do relevo à dimensão técnica ao relevo à dimensão política), a pesquisa de Maia (2008) destacou que houve abandono de teorias generalizáveis construídas com base na administração empresarial e que também há a defesa por estudos que analisem as escolas, aproximando os pesquisadores de seu objeto analisado.

Russo e Maia (2009), partindo do pressuposto da proliferação de estudos sobre/com/no cotidiano escolar, realizaram levantamento, sistematização e análise de livros publicados em primeira edição que trazem a escola como objeto de estudos para identificar suas contribuições a partir da identificação de seus referenciais teórico-metodológicos. As autoras destacaram a predominância de pesquisas e análises que partem da teoria da gestão democrática ou da imagem da escola democrática (COSTA, 2003), mas que a constroem como um ideal a ser vivenciado (para não dizer aplicado) às realidades escolares. Ou seja, o conhecimento produzido nos livros referencia-se em uma teoria democrática, mas para constatarem a sua inexistência na realidade do campo empírico.

⁴ Embora neste texto tomemos como referência o livro de Paro (1986), é preciso destacar que há contribuição relevante de Félix (1989) para pensar de forma crítica a forma que se deu a relação da administração empresarial com a administração escolar e os escritos de Tragtenberg (2002) que no final dos anos 1970 questionavam as relações de poder na escola.

Ao encontro de tais constatações, o trabalho de Murcia (2015) realizou levantamento, sistematização e análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010), que tratam especificamente da gestão democrática, e suas considerações encontram as anteriores no que respeita, especificamente, ao não rompimento com a construção de teorias prescritivas. Há predominância de artigos em que os autores coletam dados empíricos de realidades específicas, mas para constatarem que há mais limites do que possibilidades de a gestão democrática estar sendo efetiva, ou seja, a teoria que levam para a realidade encontra limites na própria realidade. Murcia (2015) também identificou que os estudos de natureza teórica se norteiam pelas conquistas legais, ou seja, discutem a temática tendo como horizonte a vivência da gestão democrática garantida na legislação nacional vigente.

De forma geral, portanto, constatamos, com estas pesquisas, que a mudança de paradigma da gestão empresarial para a gestão que considera a especificidade da escola, norteada pela teoria da gestão democrática, rompeu teoricamente com a ideia da semelhança entre as organizações, construiu referencial crítico para a análise da escola, mas conservou o modo de pensar a construção do conhecimento, qual seja, a teoria da gestão (agora democrática) oferece ferramentas suficientes para a transformação da realidade. Esta, por sua vez, não se transforma porque não incorpora tal teoria.

Russo (2004), ao dissertar sobre a mudança de paradigma, exemplifica o que estamos argumentando ao dizer, no início de seu texto, que, nos anos 1980, “inverteu-se a ordem determinada pela relação positivista que subordinava as práticas às prescrições da teoria e adotou-se uma posição que se aproxima da relação dialética entre ambas” e, no final de sua análise, indica:

[...] na esfera da prática, o paradigma dominante ainda é o burocrático; no âmbito da teoria, há um movimento que se desloca do paradigma empresarial para o da especificidade da escola. Quando esse deslocamento produzir um maior peso específico para o paradigma de especificidade da escola, certamente passará a influir de maneira mais decisiva na prática que, assim, indicará a tendência de esse paradigma se tornar dominante.

Dos anos 1990 aos dias atuais, tem havido predominância, no âmbito da teoria publicada sobre gestão escolar, do paradigma da especificidade da escola, no entanto, isto não influenciou diretamente, conforme indicado por Russo (2004), a transformação da realidade escolar. Fato este exposto pelas próprias pesquisas que se subsidiam em tal teoria.

Ao traçar o perfil da gestão escolar no Brasil, Souza (2006) realiza levantamento e análise das pesquisas de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-graduação em Educação do país, entre os anos de 1987 e 2004, realiza constatações coerentes com as nossas anteriores e nos acrescenta elementos interessantes. O autor reforça a ideia de que a produção científica, após os anos 1980, tem como tendência a compreensão da gestão escolar como fenômeno preponderantemente político, com significativa ampliação das temáticas contempladas. Do total das pesquisas analisadas (514), 150 dizem respeito à gestão democrática e/ou participação na escola e poucas (aproximadamente 27) se caracterizam por aprofundarem a discussão conceitual do campo.

Segundo Souza (2006, p. 122), o maior problema da produção se refere à “ênfase por vezes um tanto normativa de vários trabalhos sobre gestão escolar” [...] que se “dedicam mais a demonstrar como a escola deve se organizar para ser democrática e menos a descrever e analisar como tem se organizado a gestão da escola, democrática ou não.” As pesquisas sobre gestão democrática são qualitativas, na maioria das vezes estudos de caso que, apesar de transgredirem com a forma dos escritos até os anos 1980, não rompem com a prescrição porque

[...] ao irem até a escola para analisar sua gestão, acabam por vezes mais preocupados em ou relatar experiências (bem) sucedidas de gestão (o que em si não é um problema) ou, de outro lado, terminam por apresentar um receituário de como as coisas deveriam ocorrer para o bom funcionamento (leia-se: democrático) da instituição escolar. (SOUZA, 2006, p. 122).

Muito próximo de nossas constatações anteriores, o autor diz que a pesquisa na área da gestão escolar caminhou, em uma primeira fase, pela tentativa de sua profissionalização, com ênfase na teoria geral da administração de empresas e, posteriormente, perspectivou “um futuro mais democrático”, no entanto, “esse suposto por-vir parece ainda não vingado, ao menos na investigação científica”, pois permanece em “compasso de espera por novas teorias.” (SOUZA, 2006, p. 122).

As ideias desenvolvidas sobre a história do campo da gestão escolar nos instigam a discutir, assim como ocorreu no campo do currículo, os rumos da teoria crítica e as dificuldades de ela se construir de forma a estabelecer novas relações entre teoria e prática, que fujam ao modelo prescritivo. Além disso, incita-nos a refletir sobre novas possibilidades no campo da gestão que podem se originar dos elementos que integraram a desconstrução presente no campo do currículo, quando do questionamento de pressupostos teóricos da teoria crítica, também lá predominante nos anos 1980.

A potencialidade reside no movimento autocrítico de sua produção, considerando, sobretudo, que “a razão que ela crítica não pode ser a mesma que pensa, constrói e legitima aquilo que é criticável” (SANTOS, 1999, p. 204-205), ou seja, se ela se constitui como democrática não pode se impor como a única verdade a ser vivenciada em um sistema educacional que se faz, cada dia mais, multidimensional, multicultural e plural. Consideramos que “ao negligenciar a crítica epistemológica da ciência moderna, a teoria crítica, apesar de pretender ser uma forma de conhecimento-emancipação, acabou por se converter em conhecimento-regulação” (SANTOS, 1999, p. 205) e, enfim, prender-se em uma forma de pensar que não permite apreender a complexidade da Administração educacional/escolar.

Balizamo-nos, portanto, na ideia de que todo conhecimento crítico se origina na crítica do conhecimento e, fugindo da perspectiva existente, concebemos que não é possível estabelecer a “ordem sobre o caos”, mas, também, isto não significa a manutenção da ordem ou a aceitação das coisas como são, antes, a análise crítica que sugerimos assenta-se no “pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe.” (SANTOS, 1999, p. 197).

Implicações para a construção dos objetos de estudo no campo do currículo e da gestão escolar

Resguardadas suas especificidades, a recuperação do percurso teórico dos campos do currículo e da gestão evidenciou pontos semelhantes que se desdobram em desafios interessantes para a construção de objetos de pesquisa na educação que considerem, sobretudo, as demandas das realidades escolares pela compreensão de problemas latentes de seu cotidiano.

A transposição da preocupação técnica para a preocupação política nos dois campos contribuiu, significativamente, para demarcar elementos críticos da práxis educativa escolar, no entanto, o foco no pensamento polarizado, com tratamento específico em binaridades – classe dominante/classe dominada; Estado/comunidade escolar; saber erudito/saber popular – pode limitar nosso olhar no sentido de não permitir compreender a complexidade inerente à vida da escola. Neste sentido, nos dois campos, podemos dizer que o desafio se encontra em constituir novos horizontes teórico-metodológicos que permitam perspectivar nova relação da pesquisa com o objeto pesquisado. No campo do currículo, as ponderações teóricas realizadas explicitam um caminhar neste sentido, no entanto, os estudos no campo da gestão escolar não nos permitem dizer o mesmo sobre seu tratamento teórico-metodológico.

No momento em que a discussão latente sobre a educação escolar é a qualidade em seu sentido social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010)⁵, nossas discussões indicam como desafios à construção de objetos de estudos na educação o estabelecimento de novos horizontes e relações entre teoria e prática, ou, no limite, do repensar do paradigma científico em educação. Podemos afirmar que pensar a qualidade da educação em tempos de focalização em resultados de aprendizagem – produção dos índices – passa, necessariamente, pela problematização das relações que se constroem e são estabelecidas no interior da escola, o que se desdobraria no descentrar o foco do Estado – do poder de centralizar políticas e práticas – para a compreensão dos sujeitos em sua prática cotidiana de fazer política.

Reconhecendo o caminhar diferenciado dos campos do currículo e da gestão no que diz respeito ao movimento⁶ após período crítico e na tentativa de reunir os dois campos na proposição de objetos de estudos que apresentem esta concepção de política (ela não se concentra em instâncias superiores, mas é tecida nas relações cotidianas), apontamos como desafios para as pesquisas que analisam políticas educacionais dois pontos principais: o diálogo entre os campos do currículo e gestão escolar que parecem concentrar as preocupações com a qualidade da educação escolar; e o estabelecimento de novos horizontes teórico-metodológicos para a construção de objetos de estudos e, quanto a isso, o campo da gestão pode aprender com o desenvolvimento teórico-metodológico do campo do currículo.

Os desafios estabelecidos indicam uma matriz teórica pós-crítica que problematiza as bases do pensamento crítico, mas entende que não se trata “de um avanço linear, não é uma evolução ou uma superação a supor que os traços do movimento ou da escola de pensamento questionados são apagados.” (LOPES, 2013, p. 5). Desta forma, buscamos nos afastar, também, da ideia de gradualismo, em que pressuporia o avanço linear de pensamento, como aquele talvez ocorrido entre os anos 1970 e 1980 no pensamento da gestão escolar quando o paradigma da especificidade da escola anuncia a superação dos princípios que subsidiavam os escritos anteriores.

Com tais subsídios teóricos, corremos inúmeros riscos os quais podem se manifestar na crítica de nossos pares acadêmicos, entre eles, cabe-nos destacar alguns elencados por Lopes (2013) no campo do currículo, quais sejam: a imprecisão e a despolitização.

⁵ Temos alguns autores que discutem a oposição entre qualidade total e qualidade social da educação os quais pontuam que esta diz respeito, necessariamente, ao acesso, permanência e qualidade no sentido de garantia de aprendizagem a todos os alunos (LUCÉ; MEDEIROS, 2006).

Quando nos referenciamos na perspectiva pós-crítica pode parecer bastante imprecisa tal expressão, no entanto, significa, para nós, um conjunto de teorias que problematizam nosso cenário atual, sendo que uma das suas principais marcas pode ser a de “admitir a convivência com a imprecisão e a ambigüidade”, uma vez que consideramos que “a clareza possa vir associada a uma ideia de univocidade e, de forma ainda mais discutível, de autoridade inquestionável de sentido [...]” (LOPES, 2013, p. 4).

Em relação à despolitização, ao problematizarmos a construção teórica da área que culmina com a ênfase na dimensão política, pode sugerir a atribuição de não importância a tal aspecto, no entanto, buscamos uma nova forma de compreender nosso objeto que não seja por oposições binárias - nós/eles; cidadão/não cidadão; certo/errado – (PETERS, 2000, 41) e, com a incorporação de novos registros teóricos, as noções de modelos certos de gestão (no caso, democrático) a serem vivenciados por todas as escolas “em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos é (são) desestabilizado (s).” (LOPES, 2012 *apud* LOPES, 2013, p. 12).

Como demonstrou a pesquisa de Souza (2006), a gestão escolar agregou, nos últimos vinte anos, inúmeros temas em suas pesquisas na tentativa, talvez, de contemplar as diferenças, cada vez mais constantes e significativas, presentes na realidade escolar. Neste sentido, as demandas por uma gestão multidimensional (ou multicultural, ou complexa etc.) aumentam, o que não significa despolitização, mas uma resignificação da política que pode ganhar sentido mais amplo ao incorporar, ao instituído, as atividades instituintes. Ou seja, se pensarmos na política e gestão da educação, há uma dimensão que se refere aos atos constituídos na tentativa de regular a atividade da escola, mas a ela são associadas dimensões que fazem de cada um de nós “atores sociais envolvidos na produção” da gestão educacional/escolar. E, sobretudo, na qualidade da educação escolar.

Do exposto e retomando o título do trabalho, podemos dizer que os desafios postos dizem respeito à construção de ferramentas conceituais que nos destaquem das teorias tradicionais (no caso da gestão, da teoria geral da administração) e das teorias críticas (no caso da gestão, da teoria prescritiva da gestão democrática) na medida em que vamos nos afastar “de explicações universais” e buscar “explicações e narrativas parciais”, situadas no local e no particular. Sobretudo, no questionamento do conhecimento e de seus efeitos de verdade e de poder (PARAÍSO, 2004).

Por fim, cabe ressaltar que tal perspectiva analítica caminha no sentido de pensar as pesquisas para não incorrerem nos “três pecados capitais da prática da ciência da educação”, especificamente, o da “tentação normativa e prescritiva.” (CANÁRIO, 2006, p. 155).

Pressupomos que não é possível a transferência simples entre a pesquisa científica e a prática profissional e que “a superação desses ‘pecados’ só é possível a partir de uma concepção das ciências da educação em que estas permitem interrogar práticas, mas não permitem ditar práticas. [...]”.

Referências

- ABDIAN, G. Z. Escola e avaliação em larga escala: (contra) proposições. In: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oiko; Brasília: Liber Livro, 2010.
- ALONSO, M. **O papel do diretor na administração escolar**. SP: Difel, 1976
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, M. A Administração da Educação é um problema político. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre/RS, v. 1, n. 1, 1983, p. 122-129.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didactica Editora, 2004.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed. 2006
- COSTA, J. A. **Imagens organizacionais da escola**. 3. ed. Lisboa/Portugal: Edições ASA, 2003 (Coleção Perspectivas Actuais/Educação)
- FELIX, M. F. C. **Administração Escolar**. Problema educativo ou empresarial?, São Paulo: Cortez, 1986.
- KLIEBARD, H. M. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.
- LOPES, A. C. et al. **Currículo da educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- LOPES, A. C. Democracia das políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, 42(147), 700-715, 2012.
- LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade Culturas**, nº 39, 7-23, 2013.
- LOPES, A. C. e MACEDO, E. F. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOURENÇO FILHO. M. B. **Organização e Administração Escolar: curso básico**. 8. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007
- MAIA, G. Z. A. As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil. **RBPAE**, v. 24, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2008

MURCIA, A. B. Gestão democrática, conselho de escola e qualidade de ensino: a produção da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (2000-2010). **Trabalho de Conclusão de Curso** (Pedagogia). Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília), 83 p, 2015

OLIVEIRA, R. P e ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão na luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 28, Jan. /Fev. /Mar./Abr., 2005.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986

PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000 (Coleção Estudos Culturais, 6)

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma Teoria da Administração Escolar**. São Paulo: FFCL – USP, Boletim 158, 1952

RIBEIRO, J. Q. Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista) In: ANPAE. **Administração Escolar**. Salvador, 1968

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos**. São Paulo, v. 6, n. 1, p. 25-42, 2004

RUSSO, D. A.; MAIA, G. Z. A. A escola como objeto de estudo da ciência da educação no Brasil (1990-2005). **RBP AE**. v, 25, n.3, p. 523-541, set/dez.2009

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOS, B. de S. Por que é tão difícil construir teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, p. 197-215, 1999

SILVA, T. T. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA JR. C. A. O espaço da Administração no tempo da gestão. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S. C. (Orgs.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.199-212

SOUZA, A. R. de. Perfil da gestão escolar no Brasil. **Tese** (Doutorado em Educação). PUC, SP, 302 p, 2006

Notandum, ano XXII, n. 50, maio/ago. 2019
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

TEIXEIRA, A. Natureza e função da Administração Escolar. In: Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio interamericano de administração escolar, Edição comemorativa, 1., 1968, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAE, 1968. p. 1-47

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1981.

Recebido em	23/04/2019
Aceito em	29/04/2019